

# Problemas y retos en la Política de la Educación ante el cambio de protagonismo en los actores

Juan Manuel Fernández-Soria\*

Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, España  
{juan.m.fernandez@uv.es}

Recibido el 17 Abril 2013; revisado el 18 Abril 2012; aceptado el 13 Mayo 2013; publicado el 15 Julio 2013

DOI: 10.7821/naer.2.2.63-71

## RESUMEN

Se abordan algunos de los problemas que tiene planteada la Política de la Educación como asignatura y como acción de gobierno. Utilizando sobre todo la literatura aparecida en revistas especializadas en los últimos cinco años, se refiere, en primer lugar, la preocupación por emplear una metodología activa en la docencia de la signatura que sitúe al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de promover su interés por la materia y de inducirle competencias cívicas. En segundo lugar, partiendo del arraigo de la nueva concepción neoliberal de la educación, se describen algunas de sus políticas, como la rendición de cuentas, la evaluación y la libertad de elección de centro escolar. Se concluye afirmando el cambio de protagonismo en los actores educativos y convocando a investigadores y docentes a afrontar esos retos desde un entendimiento de la política como acción transformadora que persiga la igualdad y la cohesión social.

**PALABRAS CLAVE:** POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN, RENDICIÓN DE CUENTAS, GOBERNANZA, EVALUACIÓN, ELECCIÓN EDUCATIVA

## 1 INTRODUCCIÓN

Si se entiende por problema la dificultad para conseguir un fin, la Política de la Educación (PE) es problemática como disciplina y como idea y acción de gobierno. Es innecesario advertir que los problemas de la PE no se reducen a los que aquí se van a abordar; incluso es probable que haya quien no los considere como tales sino más bien como una solución a las dificultades por las que atraviesa la educación de nuestro tiempo; y es que la noción de Política y, por ende, la de PE, está en relación con la concepción que cada uno tenga de la vida y del mundo. Así, pues, antes de entrar en el núcleo de este estudio, conviene explicitar qué se entiende en él por Política, lo que resultará relevante especialmente para situar la segunda parte del artículo. En un trabajo sothenia (Fernández-Soria, 2012, pp. 112-113) que la política buena tiene como objetivo el logro de proyectos transformadores en pro del bien común, encaminados a la consecución de una sociedad y una realidad deseable enraizada

en la democracia. Aludiendo al pensamiento de Hannah Arendt me inclinaba también por entender la política buena como la acción y la palabra que, pretendiendo aquel objetivo transformador, se ejerce preferiblemente en espacios públicos (lugar de la política), en oposición a los espacios privados (territorios por excelencia de la actividad económica). Al espacio privado, y a la esfera de lo económico, le corresponde la dominación; al espacio público, “el reino de la libertad (en el sentido de los antiguos), una libertad que se expresa en un derecho igual, para todos los ciudadanos, a participar directamente de los asuntos públicos” (Ferry, 1998, pp. 13-14).

Los problemas de la PE llaman continuamente la atención de los expertos, aunque desde diferentes enfoques (Puelles, 2006; Jones, 2013). Muchos de ellos, hace años advertidos, lejos de estar solucionados adquieren una presencia mayor en los debates actuales ahondando las incertidumbres de la PE. En este artículo reflejaremos algunos de esos problemas, persistentes en documentos, y, sobre todo, en revistas especializadas en los últimos cinco años. La primera parte del texto la ocupan cuestiones referidas a la ciencia política y, por ende, a la PE como asignatura, centrándose en preocupaciones que afectan a su epistemología, al proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su papel propiciador del compromiso cívico. En este aspecto el artículo quiere convocar a los estudiosos a reflexionar sobre los retos que se plantean a la PE como asignatura. La segunda parte del artículo señala algunos problemas que afectan a la PE como idea y acción de gobierno: la rendición de cuentas, el gobierno escolar, la evaluación, la privatización de la educación pública y la escolarización. En este sentido, el estudio quiere mostrar que las PE, presionadas por la ideología neoliberal, están soportando un cambio decisivo en el tradicional –y, hasta hace poco, también considerado progresista– protagonismo de algunos actores educativos, especialmente del Estado, gradualmente relegado por el mercado. Y lo llamativo es que ese cambio de protagonistas pretende justificarse aduciendo que la sociedad lo exige; es el discurso de las necesidades sociales.

## 2 PROBLEMAS Y RETOS DE LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN COMO ASIGNATURA

Incluso en medios especializados se observa una preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia política, y en mucha menor medida de la PE, aunque las soluciones aportadas para aquélla bien pueden extrapolarse a ésta. Cuestiones de metodología, de conceptualización y de epistemología de la disciplina, acaparan ese interés.

\*Por correo postal dirigirse a:  
Universidad de Valencia.  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.  
Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.  
Avda. Blasco Ibáñez, 30.  
46010-Valencia.  
Spain.

Suelen cuestionarse los usos convencionales de enseñanza en beneficio de métodos activos que, sin sacrificar los conocimientos necesarios, involucren al estudiante en la materia. Estos procedimientos requieren la implicación del alumnado, un profesor desempeñando el papel de facilitador en ese proceso, y el empleo de medios que mejoren la motivación y la actitud hacia la política, que ayuden a comprender sus hechos y decisiones, e incrementen el compromiso cívico dentro y fuera de las aulas; esos medios pueden ser el cine (Bostock, 2011), la prensa (Huerta & Jozwiak, 2008) o textos actualizados con los que el alumno pueda identificarse mejor (Teten, 2010). Investigaciones sobre el uso de modelos de aprendizaje centrado en el alumno, han mostrado su utilidad como herramienta pedagógica en la enseñanza de la ciencia política; particularmente el aprendizaje basado en problemas es bien valorado en encuestas de satisfacción del alumnado (Williamson & Gregory, 2010). Otras investigaciones analizan el impacto de las simulaciones en el aprendizaje y en el crecimiento de la competencia cívica de los estudiantes, entendiendo por esta aptitud la habilidad individual para dar sentido a vastas cantidades de información política, para trabajar con los demás (incluso con quienes no comparten las ideas propias) y para desarrollar estrategias efectivas para la acción política. Bernstein ha estudiado el impacto de las simulaciones hallando que, con algunas limitaciones, los estudiantes salen de clase con mayor confianza en el manejo de las tareas que requieren participación activa, confianza que procede más de las habilidades conseguidas que de los conocimientos adquiridos; concluye afirmando que sus resultados “proporcionan evidencia sólida de que deberíamos reconsiderar cómo enseñamos a los estudiantes” (Bernstein, 2008, p. 1). Aunque a veces el éxito de los logros obtenidos en la simulación de situaciones de aprendizaje político es mayor en los alumnos que en la simulación ocupan un rol de poder o de liderazgo (Baranowski & Weir, 2010). Pero en todo caso, el aprendizaje práctico y experiencial, estimula el interés de los estudiantes en cuestiones políticas generando en ellos competencias cívicas relevantes que trascienden el ámbito de lo local. Brunell (2013) midió el nivel de conocimientos y de competencias de los alumnos antes y después de su participación en proyectos de aprendizaje experiencial, confirmando el aumento de su interés, conocimientos y participación activa en temas cívico-políticos de importancia global. Se tiene el convencimiento de que enseñar política a través de una “pedagogy of placement learning” enriquece su comprensión y favorece su estudio. Curtis y Blair (2010) demuestran que la mayoría de los estudiantes sujetos a esta pedagogía experimentan mayor respeto por la actividad política en general y, particularmente, mayor interés por la política local.

Detrás del interés por la enseñanza de la ciencia política, subyace la preocupación por la apatía política de la ciudadanía en general y de los jóvenes y estudiantes en particular. Ferman (2012, pp. 232-233) ha identificado una “troika profana” – “relevancia, negatividad y el mercado triunfante” – que obstaculiza la participación ciudadana de los jóvenes, que no ven la importancia de la política y del gobierno en sus vidas, presencian ataques contra la política y el gobierno, y asisten al empuje de la ideología de mercado con su afán privatizador y defensor del individuo; todo ello ha deteriorado la creencia de los jóvenes en la política no sintiendo la necesidad de adquirir las habilidades y conocimientos que requiere la participación democrática. Pero, como educadores, es preciso ayudarles a implementar la voluntad y la capacidad cívica para participar en el bienestar de la sociedad, sus instituciones y sus procesos. De

ahí que muchos profesores hayan intentado promover en sus alumnos el espíritu crítico y actitudes políticas saludables, aunque los resultados hayan sido en ocasiones bastante modestos, como se evidenció, entre otras, en una investigación que, para romper la apatía política, siguió con un grupo de alumnos el modelo de asamblea de ciudadanos, arrojando un incremento modesto en su compromiso cívico (Gershtenson, Rainey Jr., & Rainey, 2010).

A pesar de todo, el aprendizaje experiencial, que simboliza la relación entre educación y sociedad, es necesario para que los estudiantes entiendan el funcionamiento de la política; y a la inversa, la adecuada enseñanza de la política mejora las experiencias didácticas basadas en la experiencia. Más aún: una buena enseñanza de nuestra disciplina apoya los pilares básicos de la educación cívica (Sloam, 2010). Lo cual es especialmente apremiante en un tiempo en que la sobreabundancia de información obtenida a través de buscadores de internet está cambiando la manera de aprender sustituyendo las lecturas reposadas por informaciones acrílicas (Thornton, 2010).

En el logro de este objetivo tienen mucho que decir investigadores y docentes eliminando las falsas barreras que a menudo los distancian, cuando, por el contrario, su beneficio es recíproco; aquéllos, como decía Sloam (2010), clarificando conceptos y cuestiones que éstos, los docentes, necesitan para que los estudiantes puedan tener una cabal comprensión de la política y realizar con provecho el aprendizaje experiencial de ella. En este sentido preocupa también la escasa relación que mantienen entre sí los profesores. Muchos de ellos –como describen tras la realización de una encuesta nacional Hartlaub & Lancaster– desconocen lo que hacen en sus aulas otros colegas, incluso de su mismo departamento; tanto que “el aula de la universidad es a la vez un ambiente íntimo y un entorno lejano” (Hartlaub & Lancaster, 2008, p. 377); los departamentos elaboran cada año sus programas y métodos pedagógicos ignorando prácticamente lo que se hace comúnmente en la profesión; y en esta actitud –concluyen– son determinantes las características personales de los docentes, y apenas significativos su experiencia previa como estudiantes y el marco institucional (número de alumnos, etc.).

Indudablemente, la conexión entre los profesores es inexcusable por muchas razones, pero también lo es ante las dificultades conceptuales y epistemológicas que presenta la materia. Paradójicamente, la ciencia política es cada vez más conceptual y abstracta. Este carácter requiere un cierto acuerdo en la clarificación de los conceptos, necesario para la enseñanza y el aprendizaje de la política que encuentra en el uso de los conceptos uno de sus grandes obstáculos. No todos los conceptos gozan del acuerdo sobre su significado como el que tiene, por ejemplo, la “libertad de cátedra”. Otros, como los conceptos “política”, “nación”, “Estado” o “democracia”, admiten varios adjetivos y significaciones. En este sentido, Perry (2009) advierte que, aunque hay coincidencia en lo que representa “escolaridad democrática”, no la hay en lo que significa la palabra “democrática”, lo que le lleva a establecer un modelo conceptual para el análisis de la PE en sociedades democráticas basado en los conceptos clave de igualdad, diversidad, participación, elección y cohesión, facilitando así la comparación y el análisis de las PE en sociedades democráticas. La falta de claridad y de acuerdo en los conceptos puede provocar situaciones en el aula que, como poco, son problemáticas. Así, a veces se negocia en clase el significado de algunos conceptos, bien porque carezcan de un uso y significado unívoco, bien porque esa negociación sirva para inmiscuir al

alumno en una dinámica de clase participativa. La cuestión estriba en dilucidar la conveniencia de optar por la construcción significativa de conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o por la exposición del significado acuñado de esos conceptos. Planteado de otro modo: ¿instrucción o construcción personal del conocimiento? La respuesta dada afectará, como es bien conocido, a la evaluación y a la programación del conocimiento. Jansson, Wendt, & Ase (2013) han estudiado este problema aplicado al concepto “Nación”, concluyendo que el aprendizaje constructivista no modificó la concepción de partida que los estudiantes suecos tenían del concepto, aunque las resistencias a aceptar una teoría específica del mismo podían ser productivas en términos de aprendizaje.

En este punto no podemos pasar por alto los ataques que está recibiendo el constructivismo como modo de aprendizaje propio de la denostada “nueva pedagogía”, ésa que –para sus detractores– opta por liberar las aulas de la transmisión de contenidos centrándose en el “aprender a aprender” y en el constante “fomento de la autonomía”. Inger Enkvist critica que esa nueva pedagogía –a la que denuesta– ponga el acento en “el continuo fomento de la expresión de la personalidad del alumno” en lugar de ponerlo en los contenidos de las materias del currículum (Enkvist, 2011, p. 19). Esa pedagogía lanzó el constructivismo como teoría de aprendizaje, cuyos fracasos –dice– han sido visibles: “Las escuelas fueron creadas con el objetivo de que los alumnos aprendieran lo que la sociedad había decidido que era útil aprender, pero ¿cuál es el propósito de la escuela, si el alumno decide lo que quiere aprender?”. En la pedagogía tradicional el maestro enseñaba contenidos al alumno, y en la nueva pedagogía el profesor se convierte en mero facilitador mientras que el alumno en vez de aprender una materia aprende a aprender (Enkvist, 2011, p.38). Parece que Inger Enkvist pretenda hacer una nueva substitución en los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: que el programa y el docente vuelvan a ocupar el centro que la nueva pedagogía entregó al alumno y al autoaprendizaje. Lo que no es interpretable es su mención al informe Fölster para Suecia (2009) que entiende la escuela como una organización de producción del conocimiento, y que recomienda “abrir la posibilidad de una formación docente independiente pero financiada por el Estado” (Enkvist, 2011, pp. 42 y 48). Una idea ésta que encontraremos más adelante.

Un factor que incrementa tanto los déficits conceptuales como la abstracción de la PE como asignatura, quizá sea la insuficiencia de acercamientos epistemológicos, cuando es reconocida su “singular relevancia” para la PE (Jiménez, Jiménez, & Palmero, 2006, p. 265). Hay quien denuncia la “ausencia” de estos posicionamientos en la investigación en PE, lo que menoscaba no sólo la fundamentación metodológica del proceso de investigación, sino también la coherencia ética del investigador que sin una reflexión epistemológica pretende presentarse “como neutral e independiente de la realidad social y cultural” (Tello, 2012, pp. 53-55). Y esto es especialmente importante en nuestra materia que, como toda ciencia, pero particularmente en su caso, puede ser politizada desde la misma investigación y luego en su divulgación, como, por ejemplo, ha mostrado Henig (2009) en un estudio sobre las escuelas “charter”. De aquí la necesidad de una reflexión ética en PE desde posiciones que dejen claro los principios o valores que justifican nuestro análisis, o en qué medida nuestro trabajo puede perjudicar a otros o legitimar políticas o relaciones de poder equivocadas (Gewirtz, 2007). Y, sin embargo, parece que

esta reflexión está ausente en muchas investigaciones. Tello y Mainardes (2011), tras analizar varias revistas, lo afirman de Latinoamérica, donde –concluyen– es difícil encontrar una investigación en PE que siga una perspectiva epistemológica en sentido estricto, cuando optar por una u otra perspectiva epistemológica implica asumir un compromiso ético además de proporcionar coherencia a la investigación. No sólo esto; el análisis epistemológico permite poner en relación interpretaciones, procedimientos y modos de gobierno, aspectos curriculares, temas de gobernanza, el papel de los actores en pugna (Estados, políticos, líderes institucionales y estudiantiles, investigadores e intelectuales, consultores y empresarios...), cuyas relaciones están determinadas por los intereses en que se ven involucrados, por las alianzas que constituyen, por los regímenes que instauran; enlazar estos tres tipos de conocimiento –“knowledge interest”, “knowledge alliances”, “knowledge regimes”– (Bleiklie & Byrkjeflot, 2002, p. 528) permite comprender mejor el desarrollo, complejidad y ambigüedad de la PE, las reformas de la enseñanza, los documentos de políticas nacionales, los planes técnicos y administrativos, así como la situación de las personas involucradas en la práctica educativa (Aasen, Prøitz, & Sandberg, 2013).

### 3 PROBLEMAS Y RETOS DE LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN COMO IDEA Y ACCIÓN DE GOBIERNO

Como acción de gobierno, la PE presenta problemas de mayor alcance que los antes mencionados, pues afectan directamente a la igualdad y a la cohesión social. Ambas sufren la dinámica del mercado que coloniza las actuales PE. La economía al modo neoclásico actúa sobre ellas como un nuevo sistema imperialista (Allais, 2012) que las obliga a utilizar herramientas propias de la economía neoclásica –determinación del producto en función de la oferta y la demanda, competencia, racionalidad del gasto conforme a resultados, primacía del consumidor...– y nuevas estrategias, algunas distantes de los tradicionales objetivos formativos de las PE. Entre ellas Gillies (2011) menciona la apuesta del discurso empresarial por la “agilidad” como respuesta al cambio constante en los mercados, en detrimento de la “flexibilidad” hasta no hace mucho un deseable propósito educativo. Se argumenta que un individuo “ágil” –más dinámico y práctico– está mejor situado para mantener su valor económico en un mundo globalizado con mercados en vertiginosa transformación. Esta concepción empieza a calar hondo en el discurso educativo. Gillies sostiene que la “agilidad” está alineada con el concepto neoliberal del “autoemprendimiento” y con el nuevo “giro de gobierno” gracias al cual los objetivos políticos se logran por medio de acciones aparentemente autónomas, supuestamente debidas a la responsabilidad e iniciativa de los individuos, cuando en realidad aquellas acciones son dirigidas por mecanismos de control ajenos a ellos.

Y es que este sistema se presenta con un ropaje caracterizado como “anti-elitista” –contará la valía y el mérito–, “progresista” –dice romper con políticas del pasado–, y respetuoso con el individuo, en el que pone el acento valorando su responsabilidad y autoestima, y al que se quiere convencer de que las reformas derivadas de las políticas neoliberales le convertirán en actor todopoderoso liberado de las restricciones burocráticas impuestas por los gobiernos. Sin embargo, esta “fantasía ideológica de poder” (“fantasies of empowerment”)

oculta la subordinación de los actores –padres, profesores– a esas lógicas neoliberales (Wright, 2012); y su promesa de “partenariado” en un contexto de lógica empresarial, es una retórica que esconde fines privatizadores de la educación pública (Ball, 2009). Y no solo fines, también prácticas. Au y Apple han detectado esos manejos en la ‘No Child Left Behind Act of 2001’, que, nacida como un compromiso ideológico entre la “izquierda” y la “derecha” norteamericana, en la práctica forma parte de un movimiento político conservador que impuso un rígido sistema de rendición de cuentas en las escuelas públicas produciendo enormes cantidades de fracaso; y ese fracaso fue utilizado después como parte de un proyecto más amplio de reformas educativas neoliberales de libre mercado y de privatización de la educación (Au & Apple, 2010, p. 421).

En este contexto, las PE se ven impulsadas a modificar el protagonismo de los actores y a adoptar mecanismos propios de la economía neoclásica. El Estado es, quizá, el actor educativo que ha sufrido una más honda transformación. El desplazamiento de los focos de decisión hacia niveles supra y sub nacionales, y la progresiva presencia del pensamiento neoliberal, han modificado la tradicional función educativa del Estado. La re-contextualización de la nación, los nuevos modos de gobernanza, la desregulación como nuevo requisito para la igualdad, dibujan un perfil del Estado de baja intensidad. El surgimiento de estructuras de gobierno supranacionales –por no mencionar las propias de regímenes descentralizados– obliga a los Estados a jugar un papel meramente colaborador, cuando no seguidista, de las políticas allí dictadas, aunque en esas estructuras esté a veces implicado el propio Estado. Por referir solo un ejemplo, el llamado ‘Proceso de Bolonia’, además de una reforma de la educación superior, es un fenómeno político paradigmático tanto de la disolución de las PE nacionales, como de las nuevas formas de gobernanza internacional.

Pero la transformación más notable proviene de su conversión en Estado gerencial. Eso comporta el abandono del modelo del Estado del bienestar y, consiguientemente, la disolución de las fronteras entre lo público y lo privado, del establecimiento de nuevas relaciones entre la sociedad civil y el Estado, y de nuevos modos de evaluar las políticas públicas. Todo esto afecta a las PE a las que se va transfiriendo la lógica empresarial (Gomes & Gandin, 2012). De hecho, en las últimas décadas la preocupación del Estado en educación se ha centrado en la eficiencia, primando el cálculo sobre cualquier otra faceta. Esto, en opinión de Espinoza (2008), ha provocado el predominio de políticas que incrementan el control y el poder en detrimento de la participación y la igualdad, tensiones ante las que el Estado se limitará a actuar de contrapeso ya que no está en su mano resolverlas. El cambio de primacía en los actores es claro: el mercado conquista el protagonismo que antes ejerció el Estado, la economía el que desempeñó la política, el gerente el que tuvo el profesional, la eficacia empresarial el que correspondió a la cohesión social, el individuo el que ocupó la colectividad... La rendición de cuentas, el gobierno escolar, la evaluación de la enseñanza, la financiación y la escolarización, son algunos de los temas afectados por este cambio de protagonistas.

La política de rendición de cuentas (PRC), integrante de una tendencia más amplia –el gerencialismo–, provoca posiciones encontradas. Para unos es la solución más perfecta de evaluación: permite “un diagnóstico más exacto y una intervención más precisa a todos los niveles, llevando los recursos allá donde sean necesarios pero estableciendo compromisos”, al tiempo que “devuelve la autonomía y la responsabilidad a los centros educativos” (Sierra, 2006, p. 473).

Además, es fruto de la lógica ‘quien paga, manda’ y, por tanto, tiene legitimidad para exigir cuentas de los recursos utilizados. Para otros la PRC es un discurso ideológico que enfatiza la igualdad de oportunidades en educación, su calidad y eficiencia; en su propagación utiliza un “lenguaje sagrado” que difunde los valores neoliberales y sitúa al gerente y al mercado donde antes estuvo el profesional. Suspitsyna (2010) describe también la PRC como “technology of governmentality” que fuerza la apertura de las instituciones educativas a la supervisión gubernamental. Esto es lo que parece deducirse, por ejemplo, del estudio de Lewis & Young donde se argumenta que al no haber coincidencia en USA sobre la mejor formación docente que hiciera más eficaz la educación, la atención se ha focalizado en los resultados de los estudiantes como indicador de la calidad de los profesores, habiendo incluso sistemas que los evalúan en función del logro de los alumnos. Advierten que este enfoque se ha utilizado para responsabilizar a los profesores de la eficacia del sistema escolar y, consecuentemente, para fundamentar el sistema de rendición de cuentas en base a los resultados así obtenidos (Lewis & Young, 2013, pp. 190-194). Hay quien piensa que tras estas iniciativas hay más razones de índole política que preocupaciones por mejorar la formación de los maestros, concretamente la búsqueda de la desregulación de la formación docente con el objetivo de dismantelar las instituciones de formación de profesores y romper el monopolio de su formación. En opinión de Lewis & Young la rendición de cuentas de los profesores ha alcanzado el estatus de agenda, calando hondo la idea de que es necesario exigir algún tipo de responsabilidad, lenguaje éste que impide oponer resistencia a un mecanismo cuyo discurso sirve para exigir responsabilidad (rendir cuentas), y que alienta la asignación de recursos de fiscalización de esa responsabilidad también desde el gobierno federal (Lewis & Young, 2013, pp. 212-213).

Entre las razones discrepantes está la opinión de que la PRC centrada en el mercado no sólo no ha confirmado los efectos que promete (Au & Apple, 2010; Musoba, 2011), sino que tampoco tiene muchas posibilidades de lograr los objetivos declarados, especialmente la igualdad de oportunidades de los estudiantes de las minorías y de bajos ingresos (Suspitsyna, 2010). Es más, la PRC ha sido refutada por numerosos docentes porque, basada en resultados de instrucción, ignora que las mayores influencias en el rendimiento escolar están más fuera de la escuela que dentro de ella (Angus, 2012). No solo esto; las PRC tienen otras consecuencias que las convierten en objeto de crítica y oposición: junto con políticas como la de la libertad de elección, ha provocado la proliferación de normas, la creación de nuevas estructuras y ampliación de otras existentes, la aparición de inéditas coaliciones y estrategias entre grupos de interés, que llenan de complejidad la PRC. McDonnell (2013) sostiene que esta complejidad no va a acompañada de las correspondientes estructuras de gobernanza, especialmente a nivel local, lo que facilita el incremento de la centralización de la política educativa al ampliar la influencia estatal especialmente sobre los distritos escolares. La incapacidad de los gobiernos para una gestión eficaz de las PRC ha provocado asimismo el aumento de los actores políticos que dificultan el autogobierno del sistema educativo. Algunos estudios (DiMartino & Scott, 2013; Anagnostopoulos, Rutledge, & Bali, 2013) han mostrado la dificultad de los gobiernos para gestionar los enfrentados intereses de los actores privados. McDonnell (2013) también ha comprobado cómo las PRC están provocando la realineación de las coaliciones políticas y económicas y tensiones entre los sindicatos. Por su parte, los maestros y sus sindicatos ven cómo

las PRC les restan autonomía profesional y capacidad de influir en la política educativa en la que creen que su experiencia puede ser valiosa. No es de extrañar que los profesionales de la enseñanza opongan resistencia a la PRC así entendida y que los sindicatos exijan en este contexto de nueva gobernanza escolar mayor cooperación y mejora en la formación docente (Jacoby, 2011). Pero la oposición de los maestros a esta política les granjea acusaciones de anteponer sus propios intereses al éxito de reformas encaminadas a mejorar los resultados de los alumnos.

El auge de las PRC tiene otros efectos importantes: satisfacer sus demandas requiere mayor contratación del sector privado y la consiguiente reducción del público en las tomas de decisiones, lo que sitúa al primero en una situación de fuerza que a veces hace difícil obligarle a que rinda cuentas de su propia gestión (DiMartino, 2013); además, este escenario provoca alteraciones en las estructuras de poder que llegan incluso a eliminar formas tradicionales de gobierno democrático (Arsen & Mason, 2013). Si la presencia del sector público y su capacidad de voz y voto son necesarios para mantener el sistema público de educación, la PRC representa entonces una amenaza para ese apoyo (Trujillo, 2013; Arsen & Mason, 2013). El reto inexcusable para las PE es, pues, armonizar en la escuela eficiencia y democracia, y guardar un equilibrio entre la alta política donde se toman las grandes decisiones y la práctica escolar del docente donde aquellas se realizan (Berry & Herrington, 2013). Si no se logran esos ajustes, los grandes perdedores pueden ser los alumnos, sobre todo aquellos a los que el sistema de educación neoliberal ha puesto en desventaja; estos especialmente merecen ser tratados de forma más digna, comprometida y respetuosa de lo que lo hace la ideología de rendición de cuentas y la gestión verticalista del gerencialismo escolar (Angus, 2012).

El alcance de los efectos de las PRC es aún mayor. Como puso de relieve Pedró han generado un modelo de gobierno de los sistemas educativos y de los centros escolares inspirado en la concepción de la educación como un producto sometido a la mecánica del mercado en el que los “usuarios” del sistema educativo son “consumidores” de un producto –la educación– que pueden elegir en función de su calidad; paradigma éste distinto al gobierno de los sistemas educativos sustentado en la concepción de la educación como servicio público que, aunque sometido también a evaluación, no incita a la “competitividad salvaje entre los centros escolares sobre la base de los resultados obtenidos por los alumnos”, contando también los medios y no solo los resultados (Pedró, 1993, pp. 82-83). En efecto, la preocupación por la eficacia ha llevado a concebir reformas escolares centradas en el gobierno de los centros apelando a su autonomía y responsabilidad como ejes de la reforma. Pero una y otra, sin duda importantes en el gobierno escolar (Allen & Mintron, 2010), pierden interés si se argumentan para fortalecer el control sobre las escuelas y si se emplean acriticamente sin cuestionar los efectos de los objetivos de la eficacia y de la PRC. Porque hay quien cree que la introducción de esta nueva cultura gerencial puede obedecer a razones diferentes a las de la eficacia; la escasa significación de los resultados obtenidos por las nuevas formas de gestión de los centros como empresas, en el ámbito socioeconómico, cultural y de rendimiento de los alumnos, lleva a Merchán (2012) a preguntarse –para el caso español, aunque extrapolable a otros– si la introducción de esta nueva cultura no obedece a razones distintas a las explicitadas.

Si la PRC ha alterado la PE (Jacobsen & Young, 2013), no menos cabe decir de lo que es un producto de aquella: las nuevas

formas de evaluación de los resultados obtenidos por los estudiantes. Como se ha visto en las páginas precedentes, la evaluación educativa afecta a toda la institución escolar; pero aquí solo se aludirá a lo que para muchos es un serio problema de la PE: su gobierno mediante números.

El uso de bases de datos para administrar los sistemas educativos y formular políticas educativas, aparece en la segunda mitad del siglo XIX y se desarrolla a lo largo del XX (Borer & Lawn, 2013; Nóvoa, 2013). Pero en nuestro tiempo la comparación mediante números se está convirtiendo en un instrumento de gobernanza, en una nueva forma de poder que, argumentando la “evidencia” de las cifras, diseña las PE. En efecto; lanzado a finales de los 90, el ‘Programme for International Student Assessment’ (PISA) –cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos al final de la etapa de enseñanza obligatoria– se ha convertido en una herramienta indirecta pero influyente de la nueva tecnología política de gobernar el espacio educativo europeo a través de los números (Grek, 2009). PISA no es solo un instrumento que mide el conocimiento sino que lo genera (Carvalho, 2009); como herramienta de medición del conocimiento crea uno nuevo que se impone presentándose como descriptor de “la realidad” y definidor de los logros que un país debe alcanzar para que su educación sea considerada “adecuada” y, si logra un cambio “satisfactorio” en los indicadores propuestos, el país en cuestión puede situarse a nivel mundial. De este modo, PISA –en opinión de Carvalho– es vista como un medio de construcción de un espacio de regulación política supranacional, que define la “realidad” educativa, sugiere las formas “apropiadas” para su gobierno y produce conocimiento para la política. De ese modo PISA, es decir, los números, se erige en instrumento de gobierno de los sistemas educativos. Barroso y Carvalho no creen que PISA, o sea, la OCDE, dependa de los datos creados por los sistemas nacionales de educación, sino que determina el cuadro de cuestiones que persigue con su indagación; en este sentido PISA “genera sus propios datos”. Para ambos profesores portugueses PISA contiene una serie de notas y características que permiten afirmar su “politización” y ser un medio que “garantiza a los sistemas financieros el control sobre las prioridades del programa y su aplicación”. Así, PISA puede ser visto como “un instrumento de regulación basado en el conocimiento”, que crea “interpretaciones y modelos normativos de acción sobre la realidad educativa”; sus resultados y la metodología utilizada “inducen cambios en los modos de regulación y ayudan a los gobiernos a encontrar nuevos modos de legitimación”. Y dado que el discurso de la competitividad, en auge constante, necesita de la comparación para situarse en el mercado, PISA instituye “la lógica comparada como un modo de administración de la gobernanza” creando la necesidad de la equiparación permanente con los demás si se quiere ser evaluado y colocado en los rankings de competitividad (Barroso & Carvalho, 2008, pp. 77-78).

Las consecuencias de este tipo de evaluación son, para unos, la relegación de los planteamientos políticos e ideológicos (Nóvoa, 2013), un modo de legitimar determinadas decisiones, de tecnificar y despolitizar la acción pública (Fernandes, 2011, p. 283), y una ocasión no solo de que la educación sea gobernada por organismos internacionales, sino también de que se instale un “pensamiento mundial” que gobierne las políticas educativas diciendo cuáles son los problemas de la educación y cómo exponerlos y abordarlos (Barroso & Carvalho, 2008); para otros, estas formas de seguimiento y comparación de los

resultados están cambiando el significado de la enseñanza y lo que significa enseñar, están alterando las formas en que los docentes piensan lo que hacen y se relacionan con sus colegas y sus alumnos, y están destruyendo la sociabilidad y la colectividad que se ven reemplazadas por un nuevo repertorio de emociones (fruto de una conciencia dividida entre las creencias y las expectativas) y de relaciones sociales deformadas en tanto que las personas son valoradas más por lo que producen que por lo que son (Ball, 2012).

A pesar de estas críticas, el impacto de PISA –y, por tanto, de la OCDE– es cada vez más importante en todos los países, incluso en aquellos que, como Francia, no sólo han manifestado tradicionalmente una cierta aversión a las comparaciones internacionales y mantenido una relación difícil con la OCDE, sino que hicieron de la igualdad uno de los principios rectores de su política educativa y ahora centran sus esfuerzos en emular al “reciente campeón” de PISA: Finlandia (Dobbins & Martens, 2012).

La necesidad de los países de utilizar la comparación para hacer ver la competencia de su educación y situarse en el mercado, la experimentan también los centros escolares regidos por los principios de la economía neoclásica. Aparte de servirse de nuevos modos de gobernanza, ponen en juego un cuestionado sistema de admisión de alumnos que alimenta la PRC de la que participan. Independientemente de que la libertad de elección de centro escolar (LECE) tenga partidarios y detractores, lo importante es que en muchos países se ha convertido en una preocupación para las familias y los gobiernos. La razón está, sin duda, en que la educación de las nuevas generaciones tiene una enorme trascendencia para aquéllas y para éstos. Distinto es que los resultados derivados de la LECE respondan a los objetivos explicitados para su defensa. Por eso es este un tema que sigue acaparando páginas en los medios especializados.

Como es sabido, se parte del supuesto de que la LECE incitará la competencia entre establecimientos de enseñanza, que se verán obligados a ofrecer la mejor educación posible si quieren ser elegidos. Se entiende que la libre competencia provocará la optimización del sistema y su constante renovación, lo que redundará en beneficio del elector, pues de su decisión depende la supervivencia del centro escolar. Sin embargo, abundan los estudios que muestran el escaso impacto de las políticas de LECE en la calidad de la enseñanza (Rambla, 2003; Lubienski, Weitzel, & Lubienski, 2009; Bunar, 2010). También se ha comprobado errónea la suposición de que los centros que no satisfagan las expectativas de los electores cerrarán sus puertas: siguen abiertos pero acogiendo a quienes rechazan las escuelas más selectivas (Duru-Bellat, 2004). Incluso se ha contradicho el argumento de que con esa libertad los padres asumirían su deber de electores comprometiéndose con los discursos de responsabilidad comunitaria y diversidad étnica superando el individualismo y el interés egoísta; en este sentido Wilkins (2010) demuestra que las madres deciden su elección de centro de forma contradictoria con razones que afectan a lo individual y a lo colectivo, a lo político y a lo económico, a lo público y a lo privado, al carácter de ciudadano o de consumidor; por tanto, concluye cuestionando los modelos ciudadano/consumidor y comunidad/individuo como explicativos de las opciones escolares.

¿Cuál es, entonces, el resultado más visible de la LECE?: la segregación escolar. Numerosos estudios concluyen que la LECE es un instrumento que la favorece, al margen incluso de las razones economicistas que hay detrás de ella. Coldron, Cripps, y Shipton (2010), estudiando cómo y por qué se produce

la segregación en la enseñanza secundaria inglesa, concluyen que los hijos de familias con similares características de riqueza, educación y clase social, propenden a educarse juntos y al margen de los grupos sociales más distantes a ellos. La pertenencia social provoca la decisión consciente de la mayoría de ambos grupos –los más y los menos aventajados socialmente– a optar por la educación segregada. Para estos autores, son, pues, las prácticas de los padres, y no tanto los efectos de la mercantilización de la educación, los que llevan a la segregación escolar. Esta autosegregación se produce también desde el punto de vista racial como ha mostrado García (2008) al estudiar el impacto de las decisiones en la elección escolar comparando la composición racial de los estudiantes que, procediendo de las escuelas de distrito (controladas por el gobierno federal o el local), eligen las ‘Charter Schools’ –escuelas públicas gratuitas que funcionan de forma autónoma– más segregadoras racialmente que las escuelas de distrito.

Ciertamente, el estatus social, la formación de los electores, la actuación de los lobbies que defienden las escuelas privadas concertadas (“private dependent school”), y la micro política y estrategias de éstas, son factores que pueden favorecer una elección segregadora, como han estudiado para el caso español y chileno Rambla, Valiente, y Frías (2011), donde los estudiantes de 15 años registran una importante segregación.

Son abundantes las investigaciones que han mostrado que los supuestos y argumentos aducidos en defensa de la LECE o son equivocados o no guardan una relación contundente con los resultados obtenidos (Fernández-Soria, 2007); investigaciones que, además, han señalado las consecuencias negativas que una aplicación absoluta de la LECE tiene para la igualdad y la cohesión social: riesgo de incrementar las desigualdades, la segregación y la reproducción social, la despolitización, la modificación del equilibrio de poderes en el sistema educativo y la amenaza para la educación como servicio público. La aplicación irrestricta de la LECE favorecería que los centros seleccionaran al alumnado en función de sus potencialidades ventajosas para el rendimiento escolar.

Esto podría crear la idea de que la escuela privada es ‘per se’ de más éxito que la pública, cuando es bien conocido que las diferencias de logro escolar entre la escuela privada y la pública se explican entre otras razones, aunque sobre todo, por la distinta composición social de las escuelas privadas (Dronkers & Robert, 2008). Pero, como concluyen para el caso de Suecia Arreman y Holm (2011), hay un discurso de mercado que representa una ruptura con las políticas de educación social y pública; al que, por fortuna, se le están enfrentando actitudes críticas que reclaman mayor control de las escuelas privadas (‘independents schools’) y más preocupación por la educación mercantilizada, siempre más atenta a los beneficios económicos que a la pedagogía y al logro del estudiante-ciudadano. La participación de empresas educativas en una amplia gama de servicios de educación pública, y a través de estrategias como el partenariado (Ball, 2009), hacen pensar en los retos que tiene planteados la educación pública para eludir lo que hasta el momento parece una privatización progresiva. Porque no hay duda: la privatización de la educación pública es desde hace décadas –y también hoy– uno de los más preocupantes problemas que afectan a la PE.

#### 4 CONCLUSIONES

Como asignatura, los medios académicos especializados muestran una visible preocupación por la enseñanza de la PE;

evidencian la necesidad de utilizar métodos activos en el proceso enseñanza-aprendizaje con mayor protagonismo de los estudiantes. Simulaciones de aprendizaje, enseñanza basada en problemas, etc., son algunos de los procedimientos para conseguirlo. Su uso mejora la comprensión, motivación y actitud del estudiante hacia la asignatura e incrementa su competencia cívica y su interés por los asuntos políticos globales y locales. Sin embargo, esas recomendaciones contradicen la ofensiva que la denominada “nueva pedagogía” lanza contra la enseñanza centrada en el alumno y su papel como constructor de su aprendizaje, y que parece pretender que, como en la pedagogía clásica, el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje pase de nuevo al docente. En este caso, habría que preguntarse dónde queda la autonomía del alumno y el aprendizaje crítico capaz de cuestionar, dado el caso, el orden existente.

El proceso enseñanza-aprendizaje de la Ciencia Política en general, y de la PE en particular, tropieza con problemas que docentes e investigadores tienen el reto de solventar. El más urgente es rescatar a los jóvenes de la apatía política y hacerles sentir la necesidad de la participación democrática. La relación establecida entre una buena enseñanza de la ciencia política y la educación cívica lleva a reclamar medidas que mejoren aquella: suprimir la separación entre docencia e investigación e incrementar la conexión entre profesores de la asignatura que propicie la intercomunicación de su actividad en las aulas. Esta relación es tanto más necesaria cuanto que la PE como disciplina presenta dificultades conceptuales y epistemológicas. Convenir el significado de conceptos clave para la docencia y la investigación y reflexionar sobre los planteamientos epistemológicos sobre los que se levanta nuestra materia –o sobre su ausencia– no son sino dos exigencias que reclama el adecuado desarrollo de este ámbito del saber.

Como acto de gobierno, la PE muestra problemas y retos de mayor envergadura que afectan directamente a la igualdad y a la cohesión cívica. El sometimiento de las PE a las reglas de la economía neoclásica conmueven los cimientos de esos dos valores. Uno de los efectos de esa sumisión es el encumbramiento del mercado y la degradación del Estado como tradicional actor privilegiado de la política y la consiguiente mengua de su función niveladora de las desigualdades. La conversión del Estado del bienestar en Estado gerencial es un claro síntoma del logro del Estado mínimo al que se quiere más preocupado por la eficiencia que por la cohesión social. La instauración de novedosas políticas de rendición de cuentas, de gobierno escolar, de evaluación de la enseñanza y de escolarización, tiende a primar el cambio de protagonistas en la PE: el mercado por el Estado, la economía por la Política, las políticas internacionales por las estatales y nacionales, el gerente por el profesional, la eficacia por la cohesión, el individuo por la colectividad, la libertad por la igualdad. La PRC está sirviendo para centralizar la acción política, restar capacidad de intervención a la profesionalidad de los docentes, propiciar la presencia de lo privado en detrimento de lo público y menoscabar las formas democráticas de toma de decisiones. El reto de las PE es armonizar eficiencia escolar y democracia, concertar las políticas internacionales y las nacionales, equilibrar la macro y la micropolítica y examinar y propagar qué actores contribuyen a hacer una sociedad más cohesionada.

Un desafío es también contemplar las nuevas herramientas de evaluación educativa pero no consintiendo que los números, o la tecnificación de la evaluación, se erijan en nuevas formas de gobierno de las PE, releguen la ideología y la política y

modifiquen el sentido de la enseñanza y de lo que significa enseñar. Porque la evaluación por números, igual que la PRC, prefieren ignorar que el éxito escolar depende más de influencias extraescolares que de la propia escuela. De ahí también que las políticas de LECE –otro serio problema de las PE– no encierren las bondades que sus defensores argumentan, siendo la segregación una de sus manifestaciones que concita mayores estudios, y acuerdos sobre sus causas. Conformidad que se extiende también a buena parte de sus consecuencias: riesgo de incrementar las desigualdades, la segregación y reproducción social, la modificación del equilibrio de poderes en el sistema educativo y la amenaza para la educación como servicio público.

Los problemas hasta aquí mencionados, parecen caminar hacia la progresiva privatización de la educación como servicio público. Porque, sin duda, hay una clara corriente que aboga por desregular la educación pública, por separar toda ligazón entre política y pedagogía, por reconsiderar qué tipo de servicio es la educación y quién lo ha de prestar, o cuál es el papel de la subsidiariedad en el tema educativo (Martínez & Seguí, 2011, p. 11).

Decía al inicio que los que se han descrito como problemas de las PE, para otros son soluciones a la educación de nuestro tiempo; y que una u otra consideración de ellos dependía de cómo se concibiera la política. Partiendo de lo que por ella entendíamos, los giros de las PE que se han descrito en este artículo afectan más al dominio de lo económico (lo privado) que de lo político (lo público); atañen más al ámbito de la libertad que al de la igualdad; interesan más al desarrollo y mejora de la individualidad que al de la comunidad. Para que los que hemos descrito como problemas de las PE puedan ser instrumentos transformadores en beneficio del bien común –éste es el principal reto de las PE– han de responder satisfactoriamente a las exigencias de cohesión social que una sociedad democrática necesita. Si las políticas educativas –PRC, LECE...– no promueven la cohesión social y se instalan como válidas y positivas en el imaginario social, entonces el problema no es sólo de las PE, sino de toda la sociedad.

## REFERENCIAS

- Aasen, P., Proitz, T. S., & Sandberg, N. (February, 2013). Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms. *Educational Policy*. doi: 10.1177/0895904813475710.
- Allais, S. (2012). ‘Economics imperialism’, education policy and educational theory. *Journal of Education Policy*, 27(2), 253-274. doi: 10.1080/02680939.2011.602428.
- Allen, A. & Mintrom, M. (2010). Responsibility and School Governance. *Educational Policy*, 24(3), 439-464. doi: 10.1177/0895904808330172.
- Anagnostopoulos, D., Rutledge, S., & Bali, V. (2013). State Education Agencies, Information Systems, and the Expansion of State Power in the Era of Test-Based Accountability. *Educational Policy*, 27(2), 217-247. doi:10.1177/0895904813475713.
- Angus, L. (2012). Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools. *Journal of Education Policy*, 27(2), 231-251. doi: 10.1080/02680939.2011.598240.
- Arreman, I. E. & Holm, A. S. (2011). Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26(2), 225-243. doi: 10.1080/02680939.2010.502701.
- Arsen, D. & Mason, M. L. (2013). Seeking Accountability Through State-Appointed Emergency District Management. *Educational Policy*. 27(2), 248-278, doi:10.1177/0895904813475711.
- Au, W. & Apple, M. W. (2010). Testing, Accountability and the Politics of Education. *Educational Policy*, 24(2), 421-433. doi: 10.1177/0895904810361724.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the

- 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. doi: 10.1080/02680930802419474.
- Ball, S. J. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 7(1), 33-52. doi:10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002.
- Baranowski, M. & Weir, K. (2010). Power and Politics in the Classroom: The Effect of Student Roles in Simulations. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 217-226. doi: 10.1080/15512169.2010.494465.
- Barroso, J. & Carvalho, L. M. (2008). PISA: un instrument de régulation pour relier des mondes. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 78-80.
- Bernstein, J. L. (2008). Cultivating Civic Competence: Simulations and Skill-Building in an Introductory Government Class. *Journal of Political Science Education*, 4(1), 1-20. doi: 10.1080/15512160701815996.
- Berry, K. S. & Herrington, C. D. (2013). Tensions Across Federalism, Localism, and Professional Autonomy: Social Media and Stakeholder Response to Increased Accountability. *Educational Policy*, 27(2), 390-409. doi:10.1177/0895904812466171.
- Bleiklie, I. & Byrkjeflot, H. (2002). Changing Knowledge regimes: Universities in a new research environment. *Higher Education*, 44, 519-532. doi: 10.1023/A:1019898407492
- Borer, V. L. & Lawn, M. (2013). Governing Education Systems by Shaping Data: from the past to the present, from national to international perspectives. *European Educational Research Journal*, 12(1), 48-52. doi: 10.2304/eej.2013.12.1.48.
- Bostock, W. (2011). The Role of Film in Teaching Political Science: 5 Fingers and Operation. *Journal of Political Science Education*, 7(4), 454-463. doi: 10.1080/15512169.2011.590067.
- Brunell, L. A. (2013). Building Global Citizenship: Engaging Global Issues, Practicing Civic Skills. *Journal of Political Science Education*, 9(1), 16-33. doi: 10.1080/15512169.2013.747833.
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1-18. doi:10.1080/02680930903377415.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1009-1036. doi: 10.1590/S0101-73302009000400005
- Coldron, J., Cripps, C., & Shipton, L. (2010). Why are English secondary schools socially segregated? *Journal of Education Policy*, 25(1), 19-35. doi: 10.1080/02680930903314285
- Curtis, S. & Blair, A. (2010). Experiencing Politics in Action: Widening Participation in Placement Learning and Politics as a Vocation. *Journal of Political Science Education*, 6(4), 369-390. doi:10.1080/15512169.2010.518093.
- DiMartino, C. & Scott, J. (2013). Private Sector Contracting and Democratic Accountability. *Educational Policy*, 27(2), 307-333. doi:10.1177/0895904812465117.
- Dobbins, M. & Martins, K. (2012). Towards an education approach à la finlandaise? French education policy after PISA. *Journal of Education Policy*, 27(1), 23-43. doi: 10.1080/02680939.2011.622413.
- Dronkers, I. & Robert, P. (2008). Differences in Scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent, and Private Independent Schools. A Cross-National Analysis. *Educational Policy*, 22(4), 541-577. doi: 10.1177/0895904807307065.
- Duru-Bellat, M. (2004). Debate y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 333, 41-58.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Encuentro.
- Espinoza, Ó. (2008). La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 1-13. Retrieved from: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2106Espinoza.pdf>
- Ferman, B. (2012). Educating for Democracy: Reflections From a Work in Progress. *Journal of Political Science Education*, 8(3), 231-250. doi: 10.1080/15512169.2012.695966.
- Fernandes, E. (2011). *O 'Programme for International Student Assessment' (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas*. Doutoramento em Educação. Especialidade: Administração e Política educacional. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. T. I.
- Fernández-Soria, J. M. (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista de Educación*, 344, 41-59.
- Fernández-Soria, J. M. (2012). La reforma de la Universidad y el declive de la política. In *Homenaje a Ángel González Hernández* (pp. 109-137). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ferry, J. M. (1998). *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.
- Fölster, S. et al. (2009). *Den orättvisa skolan*. Estocolmo: Hjalmarsson & Högberg.
- García, D. R. (2008). The Impact of School Choice on Racial Segregation in Charter Schools. *Educational Policy*, 22(6), 805-829. doi:10.1177/0895904807310043.
- Gershtenson, J., Rainey Jr., G. W. & Rainey, J. G. (2010). Creating Better Citizens? Effects of a Model Citizens' Assembly on Student Political Attitudes and Behavior. *Journal of Political Science Education*, 6(2), 95-116. doi: 10.1080/15512161003708129.
- Gewirtz, Sh. (2007). A reflexividade ética na análise de políticas: conceitualização e importância. *Práxis Educativa*, 2(1), 7-12.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223. doi: 10.1080/02680939.2010.508177.
- Gomes de Lima, I. & Gandin, L. A. (2012). Entendendo o estado gerencial e sua relação como a educação: algumas ferramentas de análise. *Práxis Educativa*, 7(1), 69-84. doi: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0004.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. doi: 10.1080/02680930802412669.
- Hartlaub, S. G. & Lancaster, F. A. (2008). Teacher Characteristics and Pedagogy in Political Science. *Journal of Political Science Education*, 4(4), 377-393. doi: 10.1080/15512160802413741.
- Henig, J. R. (2009). Politicization of Evidence. Lessons for an Informed Democracy. *Educational Policy*, 23(1), 137-160. doi: 10.1177/0895904808328525.
- Huerta, J.C. & Jozwiak, J. (2008). Developing Civic Engagement in General Education Political Science. *Journal of Political Science Education*, 4(1), 42-60. doi: 10.1080/15512160701816101.
- Jacobsen, R. & Young, T. V. (2013). The New Politics of Accountability: Research in Retrospect and Prospect. *Educational Policy*, 27(2), 155-169. doi:10.1177/0895904813478164.
- Jacoby, D. (2011). Teacher Unionization in School Governance. *Educational Policy*, 25(5), 762-783. doi: 10.1177/0895904810374852.
- Jansson, M., Wendt, M., & Ase, C. (2013). Common-Sense Notions of "Nation": A Challenge for Teaching. *Journal of Political Science Education*, 9(1), 34-51. doi: 10.1080/15512169.2013.747837.
- Jiménez, A., Jiménez, J., & Palmero, C. (2006). La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(234), 249-272.
- Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy*. Springer. doi: 10.1007/978-94-007-6265-7.
- Lewis, W. D. & Young, T. V. (2013). The Politics of Accountability: Teacher Education Policy. *Educational Policy*, 27(2), 190-216. doi: 10.1177/0895904812472725.
- Lubienski, C., Weitzel, P., & Lubienski, S. Th. (2009). Is There a "Consensus" on School Choice and Achievement? Advocacy Research and the Emerging Political Economy of Knowledge Production. *Educational Policy*, 23(1), 161-193. doi: 10.1177/0895904808328532.
- Martínez, J. & Seguí, L.I. (2011). Introducción. In Enkvist, I. *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales* (pp. 9-15). Madrid: Encuentro.
- McDonnell, L. (2013). Educational Accountability and Policy Feedback. *Educational Policy*, 27(2), 170-189. doi:10.1177/0895904812465119.
- Merchán Iglesias, J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32), 1-24. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>
- Musoba, G. M. (2011). Accountability Policies and Readiness for College for Diverse Students. *Educational Policy*, 25(3), 451-487. doi: 10.1177/0895904810361721.
- Nóvoa, A. (2013). Numbers Do Not Replace Thinking. *European Educational Research Journal*, 12(1), 139-148. doi:10.2304/eej.2013.12.1.139.



- Pedró, F. (1993). Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 59-93.
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing Education Policy in Democratic Societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450. doi:10.1177/0895904807310032.
- Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Rambla, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección escolar. *Revista de Educación*, 330, 83-98.
- Rambla, X., Valiente, Ó., & Frías, C. (2011). The politics of school choice in two countries with large private-dependent sectors (Spain and Chile): family strategies, collective action and lobbying. *Journal of Education Policy*, 26(3), 431-447. doi:10.1080/02680939.2010.540675.
- Sierra Orrantia, J. (2006). Los retos de la evaluación de los sistemas educativos. *Revista de Educación*, N° extraordinario, 457-474.
- Sloam, J. (2010). Introduction: Youth, Citizenship, and Political Science Education: Questions for the Discipline. *Journal of Political Science Education*, 6(4), 325-335. doi: 10.1080/15512169.2010.518085.
- Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567-586. doi: 10.1080/02680930903548411.
- Tello, C. G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 7(1), 53-68. doi: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003.
- Tello, C. & Mainardes, J. (2011). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20(9), 1-30. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>
- Teten, R. L. (2010). When in Rome, Do as Jon Stewart Does: Using America: The Book as a Textbook for Introductory-Level Classes in American Politics. *Journal of Political Science Education*, 6(2), 163-187. doi: 10.1080/15512161003708335.
- Thornton, S. (2010). From "Scuba Diving" to "Jet Skiing"? Information Behavior, Political Science, and the Google Generation. *Journal of Political Science Education*, 6(4), 353-368. doi: 10.1080/15512169.2010.518111.
- Trujillo, T. M. (2013). The Disproportionate Erosion of Local Control: Urban School Boards, High-Stakes Accountability, and Democracy. *Educational Policy*, 27(2), 334-359. doi:10.1177/0895904812465118.
- Wilkins, A. (2010). Citizens and/or consumers: mutations in the construction of concepts and practices of school choice. *Journal of Education Policy*, 25(2), 171-189. doi: 10.1080/02680930903447671
- Williamson, J. & Gregory, A. S. (2010). Problem-Based Learning in Introductory American Politics Classes. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 274-296. doi: 10.1080/15512169.2010.494485.
- Wright, A. (2012). Fantasies of empowerment: mapping neoliberal discourse in the coalition government's schools policy. *Journal of Education Policy*, 27(3), 279-294. doi: 10.1080/02680939.2011.607516.

## AGRADECIMIENTOS

Este artículo se enmarca dentro de las actividades de investigación de la Unidad de Investigación en Política de la Educación (UINPE) del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.